



L'orientation scolaire et professionnelle

36/1 | 2007

Insertion, biographisation, éducation

Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : réflexions à partir de la guyane

The boundaries of the school world and the recognition of diversity: Reflexion based on the experience in French Guyana

Izabel Galvao



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/1307>

DOI : 10.4000/osp.1307

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 15 mars 2007

Pagination : 71-81

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Izabel Galvao, « Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : réflexions à partir de la guyane », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/1 | 2007, mis en ligne le 05 mars 2010, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1307> ; DOI : 10.4000/osp.1307

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

Frontières du monde scolaire et reconnaissance de la diversité : réflexions à partir de la guyane

The boundaries of the school world and the recognition of diversity: Reflexion based on the experience in French Guyana

Izabel Galvao

Introduction

- 1 Composantes de la culture commune que l'école obligatoire est censée transmettre, les savoirs scolaires jouent un rôle important dans l'intégration sociale dans la mesure où, appropriés par les individus en formation, ils constituent un répertoire commun et des repères partagés qui favorisent, au-delà des différentes origines sociales et culturelles, les interactions sociales. Se distinguant des savoirs issus de l'expérience par leur caractère systématisé, les savoirs scolaires s'inscrivent dans des cadres conceptuels dont la maîtrise impulse le développement intellectuel (Vigotsky, 1997) et contribue au développement sociopersonnel (Wallon, 1989). Contrairement à ce que peuvent laisser supposer les pratiques ou les programmes scolaires, ils ne renvoient pas forcément à un corpus hiérarchisé de connaissances immuables : les savoirs – et *a fortiori* les savoirs scolaires – sont une construction sociale et historique qui, de ce fait, doit être constamment interrogée par rapport à sa pertinence et son sens.
- 2 La culture scolaire, où prédominent signes et discours, met en relief un mode indirect d'appréhension du monde et un rapport auto-référentiel au savoir (Delory-Momberger, 2005). Par sa « forme »¹ et par la nature des savoirs qu'elle est censée véhiculer, l'école se différencie d'autres espaces de la vie sociale. Par rapport à la famille, qui est le premier milieu social de l'enfant, l'école se distingue par le fait qu'elle se constitue en tant qu'institution chargée de faire la transition vers la sphère publique

représentée par le monde et ses différentes réalisations culturelles (Arendt, 1989), dont les règles et les finalités ne peuvent jamais être simplement assimilées à celles de l'espace familial et de l'ordre privé qu'il institue. Ces différences impliquent l'existence de frontières entre l'espace scolaire et d'autres espaces de la vie quotidienne.

- 3 Quelles sont les incidences et les conséquences sur le public scolaire de ces frontières qui circonscrivent l'espace de l'école et le distinguent des espaces environnants ? Examinée du lieu des acteurs professionnels et de leurs pratiques, cette question conduit à faire le constat d'une clôture de l'école derrière ses frontières qui rend plus difficile la nécessaire articulation des savoirs scolaires aux savoirs de l'expérience. Enfermée sur elle-même, l'école se constitue en un monde détaché du territoire sur lequel elle s'inscrit, ignorant les acteurs locaux, les dynamiques du quartier, l'histoire du lieu. Le discours scolaire institué s'adresse à une figure idéale d'élève et voit dans la diversité des publics qui lui sont confiés un obstacle qu'il faut réduire. Lorsque la « réalité locale » est prise en compte, on n'en retient que quelques traits, liés le plus souvent aux préjugés qui accompagnent les représentations des publics dits « défavorisés ».
- 4 Le discours égalitariste qui ne considère les enfants que sous le prisme de la figure de l'élève illustre la rigidité de la frontière scolaire, dans la mesure où il ne reconnaît pas, derrière chaque élève, des individus avec des parcours singuliers. Cet enfermement se traduit aussi par une naturalisation des rituels scolaires, comme si ceux-ci allaient de soi et n'avaient pas besoin d'être explicités ou appris, banalisation qui, à l'évidence, favorise ceux qui ont l'occasion d'en maîtriser le fonctionnement ou la valeur² dans le milieu familial.
- 5 Refusant de s'inscrire dans la complexité du territoire, le discours de l'école, lorsqu'elle se projette hors d'elle-même, se réduit souvent aux promesses de réussite dans un futur lointain et virtuel (Duru-Bellat, 2006). L'assouplissement des frontières ne se fait donc que sur le registre de la logique stratégique, cette logique d'action qui selon Dubet (1994) compose l'expérience scolaire et renvoie à la réalisation d'intérêts personnels dans une société conçue comme un marché. Les frontières se maintiennent rigides pour ce qui est des autres logiques d'action – l'intégration et la subjectivité. Si pour une partie des élèves les promesses de réussite sociale constituent un facteur de mobilisation suffisant, pour la majorité d'entre eux les discours exaltant la valeur stratégique des connaissances scolaires restent une ritournelle sans aucun effet sur leur appropriation des connaissances (Sposito & Galvao, 2004).
- 6 Cette imperméabilité des pratiques scolaires au territoire ne favorise pas le processus d'articulation entre les savoirs de l'expérience extérieurs à l'école et les savoirs scolaires. Ce processus suppose en effet que chaque individu soit en mesure de se déplacer des repères initiaux qu'il a constitués dans ses milieux d'origine (milieu familial, social, culturel) vers les références nouvelles que l'école est chargée de lui apporter. Plus grand est l'écart entre ces univers de références, plus important devrait être le rôle du milieu scolaire comme facilitateur de cette articulation. Plus la culture scolaire est distante des cultures familiales du public accueilli, plus grand est le besoin de dénaturer la première, en explicitant ses codes et ses valeurs.
- 7 Si à ces écarts on ajoute une représentation négative de la diversité des publics scolaires, l'école a moins de chance de se constituer en tant que milieu favorisant l'articulation entre savoirs de l'expérience et savoirs scolaires. C'est ce qu'a montré une étude menée auprès de deux collèges de Cayenne, en Guyane française³.

Un détour par la Guyane

- 8 La recherche que nous avons conduite permet d'illustrer comment les représentations négatives de la diversité du public de la part des acteurs scolaires – enseignants et élèves – renforcent la rigidité des frontières du monde scolaire et rendent plus difficile le travail d'articulation qui doit être produit par les apprenants.
- 9 Les caractéristiques socioculturelles de la Guyane et les particularités du collège – niveau considéré comme le « maillon faible » du système éducatif où se concentrent les tentatives de concilier l'accès de tous (principe démocratique) et la sélection de certains (principe méritocratique) (Dubet, 2003) – offrent des conditions convergentes pour donner un effet de grossissement à la question que nous posons.
- 10 Département d'outre-mer depuis 1946, la Guyane française est encore fortement marquée par son passé colonial. Le flux intense de ressources injectées par l'État français depuis la départementalisation – et plus récemment par l'Europe – ne s'inscrit pas dans un projet de développement local susceptible de rompre la dépendance vis-à-vis de la « métropole »⁴ et de mettre un terme à l'artificialité (Jolivet, 1982) d'un niveau de vie qui semble disproportionné au regard des autres pays amazoniens.
- 11 Depuis le début de la colonisation, les tentatives – souvent marquées par l'échec – pour impulser les activités économiques de cette colonie située en Amérique du Sud ont toujours été liées à une politique de peuplement et au besoin d'importation de main-d'œuvre (Mam-Lam-Fouck, 1997). Après l'abolition de l'esclavage (1848), plusieurs vagues d'immigration ont amené des travailleurs d'Afrique, d'Inde, de Chine. Plus récemment, le mouvement migratoire à partir des pays proches s'est intensifié : des Haïtiens, des Brésiliens, des Surinamiens, des Guyanais, autrement dit une large palette de populations diverses viennent tenter leur chance dans ce morceau d'Europe enclavé dans l'hémisphère sud. À ces populations de migration récente – dont la recension qui précède est loin d'être exhaustive –, au métissage constitutif de la population créole, il faut ajouter les « métropolitains » de passage ou installés en Guyane, les groupes amérindiens habitant la Guyane avant l'arrivée du colonisateur et les populations noir-maroon⁵.
- 12 Durant la période récente, la diversité est valorisée comme trait distinctif de la population guyanaise et la définition de l'identité guyanaise fait débat⁶. Si l'on peut parler de « guyanité », celle-ci renvoie plutôt à la population créole. Jolivet (1990) montre comment, jusqu'aux années 1970, l'identité créole, marquée par l'expérience de l'esclavage, se définissait par l'assimilation aux valeurs occidentales françaises. S'identifiant à la « civilisation », l'identité de ce groupe se définissait par opposition aux groupes amérindiens et noir-marrons renvoyés à « un état sauvage » dont les Créoles voulaient se démarquer. L'intégration d'autres groupes au groupe créole (processus de *créolisation*) passait par l'assimilation et le partage des valeurs occidentales. Cette dynamique se modifie aujourd'hui par la perte du poids démographique du groupe créole provoquée par les flux migratoires des trente dernières années, par la remise en cause du processus d'assimilation et par la présence plus active des Amérindiens et des Businenges dans l'espace public. Selon cet auteur, on y identifie un nouveau mouvement de « créolité » où l'ancestralité et les « racines » tendent à être valorisées dans l'identité créole, déterminant un rapprochement (symbolique) avec les groupes « primitifs » si rejetés auparavant.

- 13 Depuis la période coloniale (Farraudière, 1989), l'école républicaine laïque joue un rôle important dans la consolidation du groupe créole autour des valeurs de la francité et dans son affirmation face aux autres groupes implantés sur le territoire. Vers la fin du XIX^e siècle, quand l'école républicaine laïque s'impose, le système scolaire se caractérise par la recherche d'une totale similitude avec celui de la métropole. Historiquement, les adaptations ont répondu davantage aux restrictions financières imposées aux écoles des colonies qu'à la recherche active d'un projet propre.

Portrait d'un collège dépaycé

- 14 Des statistiques actuelles du ministère de l'Éducation nationale (2003) placent l'académie de Guyane en dernière position par rapport à plusieurs indicateurs de performance scolaire. Comme nous avons pu le constater, ces données correspondent à l'image d'une école de « bas niveau », largement partagée par les habitants, les professionnels, les bénéficiaires du système scolaire.
- 15 Dans les entretiens collectifs que nous avons effectués avec des enseignants et des élèves des deux collèges de la ville de Cayenne, cette image négative est associée à la question de la diversité des publics scolaires. Pour les enseignants, la diversité est un obstacle, un facteur de perturbation et de désorganisation. Les grands décalages entre les enfants – langues, visions du monde, compétences scolaires, sens attribués à l'école – et avec les exigences scolaires rendent difficile l'enseignement et peuvent même bloquer la communication. Les propos des enseignants n'expriment pas une attitude monolithique face à cette constatation commune. Pour certains, la « gestion » de la diversité passe par la composition de groupes-classes moins hétérogènes qui permettraient à chacun d'avancer selon son rythme. Derrière cette position, qui met en cause le collège unique, on perçoit le souci de préserver la fonction sélective de l'école, comme l'illustre le propos d'un enseignant : « il ne faut pas oublier qu'on est là pour transmettre des connaissances et créer, entre guillemets (*sic*), une certaine élite (...). On ne va pas se limiter à ne produire que des gens capables d'être ouvriers, on a besoin aussi de grosses têtes ». Pour d'autres, elle passe par une série de transformations dans les pratiques pédagogiques afin de valoriser davantage les compétences et les savoirs de tous.
- 16 Les deux positions apparaissent également dans le débat avec les collégiens. Pour des élèves très compétitifs qui travaillent dur pour sortir de la « médiocrité locale » et poursuivre leurs études en métropole, les classes d'élite devraient être rétablies. Soulignons que certains de ces adolescents sont déjà dans des classes considérées « d'élite » car regroupant ceux qui suivent les enseignements d'allemand et de latin. D'autres se disent indignés de voir autant de leurs camarades en situation d'échec et de marginalité scolaires et même s'ils reconnaissent que la prise en compte de l'hétérogénéité est très difficile, ils affirment que cela constitue un défi dont l'école ne peut pas faire l'impasse.
- 17 Derrière ces réactions à la diversité, les jeunes expriment différents projets d'école, en écho avec les positions des enseignants et des familles comme avec les débats sur l'identité guyanaise. Pour les uns, il s'agit d'une école engagée dans la formation des élites et tournée vers l'Europe : les raisons avancées par une collégienne pour justifier son choix de l'allemand et son refus du portugais l'illustre bien : « le Portugal est un petit pays en Europe, ce n'est pas pareil d'apprendre l'allemand, car l'Allemagne est la plus grande

puissance d'Europe. » Pour d'autres, il s'agit d'une école effectivement inscrite dans le territoire guyanais qui doit réussir à faire de « toutes ces différences de langues et de cultures quelque chose de bénéfique pour [leur] éducation de tous les jours ».

- 18 Le cas de la Guyane constitue un exemple radical de la difficulté de l'école à s'inscrire sur le territoire. Il s'agit d'un projet importé, étranger aux défis propres à ce pays⁷, dont les contours restent toutefois mal définis. Confrontés à leurs pseudo-ancêtres les Gaulois, les collégiens de la ville de Cayenne ne trouvent pas dans l'école un espace d'appropriation de leur histoire sociale et familiale. Dans le discours scolaire, les familles ne sont - évoquées que pour souligner les difficultés et les dysfonctionnements. Le seul modèle d'identification positif offert est celui du Blanc, européen et occidental. La honte que les élèves d'origines dévalorisées ou stigmatisées ont à nommer leurs nationalités témoigne du manque de reconnaissance que l'espace scolaire peut représenter pour ces jeunes.
- 19 Les projets d'avenir que nourrissent les adolescents à bonnes performances scolaires passent obligatoirement par un départ en métropole pour continuer leurs études ou même pour s'implanter dans la vie professionnelle. Privilège de ceux qui ont compris les règles du « jeu scolaire », ce détour n'est pas envisagé par la grande majorité des élèves qui arrêtent tôt leur scolarité. Le système scolaire étant tout entier calqué sur l'organisation et les programmes du système français et en l'absence d'un projet de développement propre à la Guyane, le fait de ne pas partir est assimilé à un échec personnel ou à une relégation au bas niveau de l'école locale. L'impératif de partir, même si le départ est source de fierté pour ceux qui peuvent y songer, n'en reste pas moins contraignant.
- 20 Pour que le maintien en Guyane puisse se constituer en un choix actif, il faudrait développer le projet d'une école inscrite dans l'espace et le temps du territoire et s'ouvrant aux forces vives qui agissent hors de ses murs. Il va de soi cependant que l'ancrage des savoirs scolaires dans le territoire ne signifie pas que l'école ne doive être que dans la seule continuité du local. Sa mission formative est impossible sans que des ruptures se fassent, menant chacun à se déplacer de son point de départ, à voir ailleurs, à connaître d'autres mondes. Mais cela dans le dialogue et le respect des connaissances propres aux lieux et aux parcours des individus et des groupes.

Figures de la diversité

- 21 L'analyse des discours des enseignants concernant la diversité permet d'identifier trois figures principales renvoyant à la manière dont ils la font signifier : désordre, inégalités, singularité. Ces figures peuvent être reconnues aussi dans les propos des élèves. Leur présentation dans les lignes qui suivent permet d'ouvrir quelques pistes d'analyse sur la manière dont la diversité est appréhendée dans les pratiques éducatives.
- 22 La première figure - celle du *désordre* - est une image construite à partir de considérations sur la population de la Guyane et la position de ce département face à la République française. Le discours qui correspond à cette figure développe la vision d'un pays désorganisé, incapable de se conduire par lui-même, à la dérive. Le propos d'un enseignant l'exprime bien : « tout s'en va un petit peu n'importe comment... on a l'impression d'une société qui ne fonctionne pas... une société en pleine cacophonie ». Ce sentiment d'une absence de repères dans l'ordre social et politique s'accompagne d'un sentiment de désorientation face à une école dont on ne maîtrise plus les fonctions, dont

le programme institutionnel est en déclin, pour reprendre l'expression de Dubet (2002). En cohérence avec l'idéologie de l'assimilation, l'ordre dont on déplore le manque est celui dont la métropole et les institutions républicaines offrent le modèle. Derrière les propos qui mettent en cause les dysfonctionnements et les désordres d'une société en manque de repères, une connotation plus positive est accordée cependant au métissage, crédité de conférer au chaos une dimension de novation et de création. Cette valorisation renvoie à la richesse socio-culturelle qui peut résulter du mélange de populations et de cultures propre à la Guyane, mais elle reste cependant très discrète. Regrettant l'absence d'ordre, le point de vue prédominant laisse échapper tout un potentiel de mouvement dont la perception pourrait aider à dépasser l'attitude consistant à vouloir reproduire des modèles importés.

- 23 C'est sous la figure des *inégalités* que, selon les enseignants, la diversité se fait le plus sentir dans l'espace scolaire. Il s'agit des inégalités sociales qui traversent les murs de l'école : celles d'enfants qui, en fonction de l'histoire et des situations de leurs familles, ont des chances inégales d'accès aux biens culturels et aux ressources de la société ; qui se situent inégalement dans la hiérarchie des origines et des couleurs de peau qui traversent la société guyanaise. La perception des enseignants concernant les inégalités dans les rapports entre élèves rejoint, en partie, les propos des adolescents eux-mêmes. Ceux-ci indiquent l'importance que les images de soi et de l'autre prennent dans la sociabilité entre pairs. Des images qui se déclinent à travers des indicateurs à valeurs fortement inégales – les résultats scolaires, la réputation, les tenues, la couleur de la peau, les origines – qui déterminent les rapprochements, les éloignements et les conflits entre eux. La différence est toujours hiérarchisée, c'est la figure de l'inégalité qui s'impose. Les propos tenus par les collégiens témoignent de la manière dont le climat compétitif, traduit par la valorisation des résultats scolaires, imprègne l'image que chacun se fait de soi-même et de l'autre. La position occupée dans la performance peut être perçue comme indicateur absolu de la valeur de la personne.
- 24 Ces propos nous suggèrent que ce qui entre à l'école, ce sont plutôt les différences hiérarchisées, très ancrées dans la société guyanaise, qui classent les individus et les groupes sociaux. À l'insu des acteurs scolaires et contaminant leurs pratiques, les images sociales stigmatisantes envahissent les frontières de l'école et recouvrent la hiérarchisation propre à la compétition des mérites et des résultats proprement scolaires. Quand cet empiètement fait coïncider les bonnes performances avec les « bonnes » origines ou les « bonnes » couleurs de peau, le résultat est d'une grande perversité en donnant aux préjugés sociaux le statut de vérité objective qui est associé à l'institution scolaire. Si la condition d'élève représente une opportunité d'égalité, celle-ci est gâchée par l'injustice de la « compétition scolaire » et par l'existence même de cette compétition qui imprime sa marque dans les différentes situations du quotidien scolaire. Par des mécanismes de reproduction, au sens où l'entend Bourdieu (1970), la hiérarchie des performances scolaires tend à coïncider avec la hiérarchisation des positions sociales et des différences culturelles. Les résultats scolaires viennent légitimer les inégalités sociales, ils les naturalisent en faisant appel à la rhétorique de l'égalité des chances du discours méritocratique.
- 25 C'est dire que, par le silence qu'elle entretient sur les dynamiques sociales à l'œuvre en dehors de ses murs, l'école ne fait pas que reproduire les inégalités sociales : elle produit et accentue aussi ces mécanismes inégalitaires. L'assouplissement des frontières du monde scolaire suppose de choisir de renoncer à cette attitude d'aveuglement en

déclinant des actions visant la déconstruction des catégories sociales stigmatisantes. Ce travail de réflexion sur la construction de la différence, sur les mécanismes qui renforcent la stigmatisation de certains groupes, peut être mené en s'appuyant sur les connaissances formalisées. Les occasions d'une telle réflexion sont nombreuses dans les différentes disciplines. Un cas analysé par Canen et de Oliveira (2002) montre comment le travail d'un professeur de biologie autour du thème « peau » a permis de déconstruire les préjugés liés à l'idée de race. Le récit que nous a fait un professeur sur une activité qui abordait les besoins économiques de l'immigration en Guyane en est aussi un bon exemple. Plus que l'activité décrite, c'est la question des élèves à la fin de ce débat – où chacun avait pu également parler de son vécu – qui nous a frappés : « pourquoi on nous dit pas ça plus tôt ? ». Cette question suggère le soulagement de pouvoir donner un sens aux conflits présents dans les différents espaces sociaux et indique que la réflexion scolaire peut apporter une intelligibilité du social et éclairer la position de chacun dans la société – condition même pour ne pas y être enfermé.

- 26 En ce qui concerne les catégories qui renvoient à la diversité culturelle, ce travail de déconstruction suppose que l'on se défasse d'une conception essentialiste des cultures et que l'on comprenne que les différences culturelles sont « construites dans les relations sociales » (Barth, 1995) et ne sont pas des données statiques issues de cultures différentes *en substance*. Cela suppose également de dépasser l'idée de culture comme « réservoir de représentations ordonnées qui préexisterait aux pratiques et leur donnerait *a priori* du sens » (Bensa, 1996, p. 44). Cette conception statique et homogénéisante de la culture méconnaît les conditions sociales de fabrication de la culture et son processus de permanente transformation. Elle sous-tend les pratiques de folklorisation des cultures dites minoritaires, présentées de façon exotique à l'occasion de fêtes et de célébrations particulières (Lorcerie, 2003). En général, ces pratiques s'appuient sur une conception de la notion d'« identité culturelle » qui méconnaît le caractère problématique et conflictuel de la relation entre ces deux termes, en considérant que l'appartenance culturelle détermine unilatéralement l'identité et en méconnaissant l'importance des « déclarations identitaires » dans l'invention de la culture (Agier, 2001)⁸.
- 27 Venons-en à la troisième figure de la diversité. La connotation négative de la diversité – prédominante dans les figures du désordre et des inégalités – se dissipe quand les propos dépassent le niveau de la généralité et que les enseignants décrivent des scènes où des enfants sont mis dans des situations concrètes : la diversité est alors ressentie comme intérieure à l'individu et c'est la figure de la *singularité* qui émerge. Posant sur l'élève un regard différent, les enseignants parviennent à reconnaître, au-delà des étiquettes du « bon » ou du « mauvais » collégien, une personne singulière. Ces potentialités sont repérées dans des situations qui élargissent le cadre scolaire ordinaire et par le moyen d'un changement de regard de la part des enseignants produisant une distanciation quant à leur propre discours et à leurs pratiques. Certains professeurs vont jusqu'à regretter que l'espace scolaire ne favorise guère l'expression de ces singularités qui ne se manifestent que de façon exceptionnelle et minoritaire alors qu'elles devraient pouvoir être largement reconnues dans les situations ordinaires de la scolarité.
- 28 Les situations qui permettent la manifestation du singulier et du divers sont d'abord des situations qui autorisent du « jeu », du « mou » dans les rituels scolaires, qui permettent l'articulation entre cadre/savoir scolaire et parcours personnel/savoir de l'expérience. Situations accompagnées d'un regard d'adulte qui se laisse surprendre, dont les attentes négatives quant à ceux qui sont étiquetés comme incapables, en difficulté, en échec, sont

mises en défaut. L'autre condition porte sur la relation, la reconnaissance de l'élève en tant que personne, au titre d'un rapprochement interpersonnel. La dimension relationnelle est formulée par les enseignants eux-mêmes lorsqu'ils affirment l'importance de se rapprocher des élèves, de construire un climat de dialogue avec chacun pour pouvoir mieux les comprendre et établir avec eux une relation de confiance. Ils renvoient à une attitude d'écoute que devrait avoir l'enseignant : « écouter un élève sur tous les plans et lui dessiner un profil que lui-même ignore », qui converge avec la demande très clairement formulée adressée aux adultes par les adolescents : celle d'être reconnu en tant que personne singulière, comme individu complexe dont les facettes multiples ne sont pas réductibles à une différence ou à une appartenance attribuée par les autres de l'extérieur.

- 29 La figure de la singularité, qui confère une connotation positive à la diversité, coïncide donc avec la demande de reconnaissance sur laquelle insistent les collégiens. Ils attendent des adultes, et en particulier des enseignants et des professionnels de l'éducation, des signes de reconnaissance adressés à chacun d'entre eux, dans sa condition d'élève, dans celle d'individu singulier et dans ses attachements sociaux et culturels. Signes de reconnaissance qui ne se confondent pas avec les places attribuées par des représentations figées de la différence culturelle. De telles représentations de la diversité renvoient souvent à des désignations de « l'étranger » qui réservent l'altérité à certains sujets et groupes sociaux (Santamaria, 2001), comme si altérité et identité n'étaient pas les deux faces d'une même dynamique qui traverse toute relation et agit sur la manière dont chaque individu et chaque groupe social se perçoit lui-même et est perçu par les autres.
- 30 Ces signes doivent au contraire permettre à chacun de prendre la distance nécessaire par rapport à ces assignations collectives pour « devenir sujet » pour lui-même et dans le regard de l'autre. Comme le dit Hatchuel (2005), « toute la question est donc de savoir comment le sujet pourra contribuer à définir “sa” place, en lien avec celle que lui donne le collectif » (p. 96). La reconnaissance de la diversité passe donc par la reconnaissance de l'autre et de l'altérité en soi-même. Ce qui est particulièrement vrai pour l'adolescent que son intense processus de transformation met en face de l'étranger en lui-même (Quentel, 2004).
- 31 Le détour par la Guyane nous permet de voir que la question de l'absence d'articulation de l'école au territoire s'imbrique à celle de la difficulté de prendre en compte la diversité de la population accueillie. Les représentations négatives que se font les acteurs de la diversité du public scolaire – qui déborde de beaucoup l'image de l'élève – sont le reflet d'une démarcation trop grande entre le monde de l'école et les réalités de la vie quotidienne dans les autres espaces sociaux. Dans ce contexte d'enfermement, les savoirs formalisés interpellent plus difficilement les savoirs de l'expérience et le potentiel formatif des premiers risque de ne pas pouvoir s'actualiser.
- 32 Dans d'autres proportions et avec d'autres contours, ces questions traversent tout autant les programmes d'insertion. Même si l'appareil scolaire n'est pas forcément leur modèle, leur enfermement dans une logique administrative verticale (Schaller, 2006), qui ne prend pas en compte les demandes des bénéficiaires et les dynamiques du lieu, est susceptible d'édifier également des frontières infranchissables avec la vie sociale extérieure. La dynamique institutionnelle se voit alors coupée des forces vives qui participent de la reconstruction de la capacité d'action des personnes en situation d'exclusion.

- 33 Concernant les représentations du public, les pratiques d'intervention sociale sont également aux prises avec des catégories qui enferment les personnes dans leurs difficultés, les rangeant dans le « prêt-à-porter des catégories nosographiques » (Jakubowicz, 2006, p. 169) qui empêchent de les appréhender comme personnes singulières et complexes, dans leur différence avec l'autre et avec soi-même.

BIBLIOGRAPHIE

- Agier, M. (2001). Distúrbios identitários em tempos de globalização. *Maná*, 7 (2), 7-33.
- Arendt, H. (1989). *La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique*. Paris : Gallimard.
- Barth, F. (1995). Les Groupes ethniques et leurs frontières. In P. Poutignat & J. Streiff-Fenart (éd.), *Théories de l'ethnicité* (pp. 203-249). Paris : Presses universitaires de France.
- Bensa, A. (1996). De la micro-histoire vers une anthropologie critique. In J. Revel (éd.), *Jeux d'échelles : la micro-analyse à l'expérience* (pp. 37-70). Paris : Seuil/Gallimard.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Canen, A. et de Oliveira, A. (2002). Multiculturalismo e currículo em ação : um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 21, 61-74.
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès*, 43, 79-85.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le Déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2003). Les Épreuves du collège. In J.-L. Derouet (éd.), *Le Collège unique en question* (pp. 353-366). Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (2006). L'Inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie. Paris : Seuil.
- Farraudière, Y. (1989). École et société en Guyane française : scolarisation et colonisation. Paris : L'Harmattan.
- Goury, L., Launey, M., Queixalos, F. & Renault-Lescure, O. (2000). Des médiateurs bilingues en Guyane française. *Revue française de linguistique appliquée*, 1, 43-60.
- Hatchuel, F. (2005). Rituels d'enseignement et d'apprentissage. *Hermès*, 43, 93-100.
- Jolivet, M.-J. (1982). *La Question créole : essai de sociologie sur la Guyane française*. Paris : Office de la recherche scientifique et technique outre-mer (ORSTOM).
- Jolivet, M.-J. (1990). Entre autochtones et immigrants : diversité et logique des positions créoles guyanaises. *Études créoles*, 13 (2), 13-32.
- Jakubowicz, A. (2006). Psychiatrie de campagne à Montceau-les-Mines. *Esprit*, 329, 168-173.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard/Seuil.

- Lorcerie, F. (2003). Revisiter « l'éducation interculturelle ». In F. Lorcerie (éd.), *L'École et le défi ethnique* (pp. 261-272). Paris : Institut national de recherche pédagogique (INRP)/ESF.
- Mam-Lam-Fouck, S. (éd.) (1997). *L'identité guyanaise en question : les dynamiques interculturelles en Guyane française*. Kourou : Ibis Rouge/Paris : L'Harmattan.
- Ministère de l'Éducation nationale (2003, juillet). Indicateurs généraux : aide au diagnostic, au pilotage des académies et à la contractualisation. Académie de Guyane, document de travail.
- Price, R. & Price, S. (2003). *Les Marrons*. Chateaufort-le-Rouge : Vents d'ailleurs.
- Quentel, J.-C. (2004). L'adolescence et ses fondements anthropologiques. *Comprendre : les jeunes*, 5, 25-41.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : Presses universitaires de France.
- Santamaria, E. (2001). Lugares comuns e estranhamento social : a problematização sociológica das mobilidades migratórias. In J. Larrosa & C. Skliar (éd.), *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença* (pp. 91-103). Belo Horizonte : Autêntica.
- Schaller, J.-J. (2006). Entre verticalité et horizontalité : une question pour l'évaluation des politiques sociales. In J. Biarnès et C. Delory-Momberger (éd.), *L'Acteur social : le sujet et l'évaluation des politiques sociales* (pp. 39-51). Nantes : Pleins Feux.
- Sposito, M. et Galvao, I. (2004). A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens : o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, 22 (2), 345-380.
- Vigotsky, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3^e éd.) (F. Sève, trad.). Paris : La Dispute. (Original publié en 1934)
- Vincent, G. (éd.) (1994). *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires.
- Wallon, H. (1989). *Les Origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : Presses Universitaires de France. (Original publié en 1945)

NOTES

1. Dans le sens de « forme scolaire » proposé par Vincent (1994).
2. Les travaux de Lahire (1995) et de Rochex (1995) montrent, à partir de portraits d'élèves issus de milieux populaires qui réussissent à l'école, que la transmission de la valeur symbolique de l'école peut se faire même dans des familles qui ne maîtrisent pas la culture scolaire, et que cette transmission joue favorablement pour les apprentissages de l'enfant.
3. Cette recherche a été menée en collaboration avec Jean-Jacques Schaller et a reçu le financement de la Fondation pour le soutien à la recherche de l'État de Sao Paulo (FAPESP).
4. La continuité entre la période coloniale et la période actuelle s'illustre d'ailleurs par l'usage du terme « métropole » pour désigner la France hexagonale et de « métropolitains » (ou « métro ») pour nommer les Français venant de l'Europe.
5. Ces populations, nommées aussi *businenges*, se sont constituées entre les XVII^e et XVIII^e siècles dans la région du Surinam frontalière avec la Guyane. Les Africains (ou afro-descendants) évadés des plantations ont fondé des communautés réunissant différentes langues et traditions et ont construit des formes de vie communes, adaptées à la vie en forêt. Depuis la guerre du Surinam (1986-1992), la présence des populations businenges en Guyane est croissante. On y

reconnaît quatre groupes ou ethnies : saramaka, paramaka, aluku, ndjuka (Price, R. & Price, S., 2003).

6. En 1995, le colloque « L'identité guyanaise en question » (voir Mam-Lam-Fouck, 1997) a mobilisé des chercheurs, des hommes politiques et des représentants de la société civile.

7. À contre-courant de ce tableau, il est à souligner la création du dispositif des « médiateurs bilingues » mis en place par le rectorat en collaboration avec des linguistes de l'IRD. Il s'agit d'aides éducateurs locuteurs des langues amérindiennes ou businenges chargés de faire l'accueil des écoliers dans leur langue maternelle, visant ainsi à ouvrir des passerelles entre l'école et les sociétés où elle est implantée (Goury *et al.*, 2000). Développé comme expérience-pilote dès la rentrée 1998-1999, ce dispositif, inscrit au départ dans le cadre des emplois-jeunes, a été pérennisé par le rectorat.

8. Michel Agier montre comment les groupes qui se réclament de mouvements d'affirmation identitaire ont tendance à nier le processus de création qui est à la base de l'identité revendiquée, en donnant à l'expression de leur revendication culturelle une aura de pureté et une tradition éloignée du processus dans lequel elle s'est effectivement construite.

RÉSUMÉS

Cet article s'appuie sur une étude réalisée auprès de deux collèges de la ville de Cayenne en Guyane. Il nous permet de réfléchir sur les pratiques éducatives considérées comme un milieu favorisant l'articulation entre savoirs systématisés et savoirs de l'expérience. Les caractéristiques historiques et socioculturelles de la Guyane ainsi que les particularités du cursus « collège » permettent de mettre en relief, par un effet de loupe, comment les représentations négatives de la diversité du public de la part des acteurs scolaires – enseignants et élèves – renforcent la rigidité des frontières du monde scolaire et rendent plus difficile le travail d'articulation qui doit être produit par les apprenants.

This article takes its source from a survey in the town of Cayenne in French Guyana. It permits us to think about educational practices considered as being an environment which enables the articulation between systemized knowledge and experience knowledge. The historical and socio-cultural characteristics of Guyana, as well as the particularities of the “junior high school” curriculum, allow us to highlight, by a magnifying glass effect, how the negative representations of the school actors—whether staff or pupils—concerning the diversity of the public, reinforce the rigidity of school boundaries and make the articulation process, supposed to be produced by the learners, more difficult.

INDEX

Mots-clés : Collège, Diversité, Guyane, Pratiques scolaires, Savoirs

Keywords : Diversity, French Guyana, Junior high school, Knowledge, School practices

AUTEUR

IZABEL GALVAO

Izabel Galvao est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Sao Paulo (USP) et chercheur associé au Centre de recherches interuniversitaires EXPERICE (Expérience, ressources culturelles, éducation) (Paris 13/Nord-Paris 8/Saint-Denis). Elle est également chargée de cours en sciences de l'éducation à l'Université Paris 13/Nord (avenue Jean-Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse). Courriel : izagal@usp.br